ATIVIDADES EPILINGÜÍSTICAS:
POR UMA REVISÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE GRAMÁTICA NO EF

Gema Galgani Rodrigues Bezerra, FEUSP-SP e Unicsul-SP, gegal@usp.br
Idméa Semeghini-Siqueira, FEUSP-SP, isemeghi@usp.br

O desempenho insatisfatório em leitura e produção escrita apresentado por muitos alunos egressos do ensino fundamental (EF) foi o problema que deu origem à nossa dissertação de mestrado. Partimos do pressuposto de que a ênfase historicamente depositada no ensino de gramática não tem contribuído, de forma geral e sistemática, para promover uma aprendizagem significativa de leitura e produção textual, entendidas como competências complexas a serem desenvolvidas pelos alunos. Desse modo, fundamentando-nos em diversos autores que propõem uma abordagem mais funcional da gramática enquanto objeto de estudo na escola, tomamos o conceito de atividade epilingüística para justificar uma revisão do ensino e aprendizagem de gramática no EF.

O que é que se ensina nas aulas de português? Há vários estudos que procuram desvelar "o que, o como e o para quê" das aulas de português como língua materna. É muito provável que esta preocupação decorra justamente dos níveis insatisfatórios de desempenho dos alunos a que nos referimos anteriormente. Neves (1990), no conhecido estudo sobre o tratamento da gramática na escola, faz considerações importantes a respeito. Pesquisando 170 indivíduos divididos em seis grupos de professores de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus (hoje os chamados ensino fundamental e médio, respectivamente), a autora solicitou que formulassem os exercícios mais aplicados aos alunos e chegou a resultados bastante reveladores da tônica das aulas de português. Os dois tópicos mais contemplados nas atividades formuladas pelos professores – classes de palavras e sintaxe – totalizaram cerca de 75% das indicações docentes.

Semeghini-Siqueira (1998), em artigo que discute o peso das práticas educativas de gramática, redação e leitura para alunos do EF em português, descreve, num estudo exploratório, práticas de estágio de licenciandos – que supervisiona na Faculdade de Educação da USP. Ao organizar a média das porcentagens atribuídas pelos graduandos às atividades observadas durante as aulas de português, a autora constatou que cerca de 60% do tempo das aulas destinava-se a atividades gramaticais, especificamente aquelas voltadas a uma abordagem metalingüística (com foco na nomenclatura e sistemas classificatórios).

Nesse contexto, ainda que o problema seja verificável pelo desempenho lingüístico de um expressivo número de alunos que concluem o ensino fundamental, não podemos perder de vista a perspectiva do que ocorre ao longo de todo esse processo. É certo que oito anos de escolaridade deveriam garantir um domínio básico de leitura e escrita a todos os alunos que usufruem o direito legalmente instituído a um nível de ensino obrigatório e gratuito. No que concerne ao ensino e aprendizagem da língua materna, consideramos como habilidades mínimas esperadas do educando, para que possa inserir-se plenamente na sociedade letrada

de que fazemos parte, a leitura fluente e produção escrita coerente e coesa, além de um bom desempenho oral em situações mais monitoradas. Não obstante, não é isso o que ocorre de forma geral, certamente por razões de naturezas diversas.

Conforme observamos, pesquisas mostram que o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª séries concentra-se em atividades metalingüísticas, ou seja, aquelas por meio das quais a gramática escolar veicula um conhecimento de tipo abstrato voltado para o estudo de uma terminologia técnica que designa o sistema de classificações da gramática tradicional normativa.

Cabe-nos, pois, refletir sobre qual seria a tônica das aulas de língua materna ao longo das quatro primeiras séries do ensino fundamental. Será que o aluno egresso da 4ª série dispõe de habilidades referentes ao uso da língua em sua modalidade escrita suficiente para se lançar a esse estudo teórico da gramática? As evidências mostram que não. É voz corrente entre os professores que muitos alunos chegam à 4ª série sem ao menos terem consolidado o processo de alfabetização. Que proveito podem tirar alunos que mal sabem ler e escrever de um ensino de gramática tão desvinculado do propósito de instrumentalizá-los para ler e escrever melhor?

Tal problema ganha contornos ainda mais dramáticos se considerarmos que até mesmo nesse nível de ensino – 1ª a 4ª séries do EF – boa parte do tempo foi e ainda pode estar sendo destinada ao estudo dessa gramática. É possível que, por força de tradição e/ou por falta de alternativas práticas, permaneça arraigada à prática docente a crença dogmática na utilidade de aprender a classificar palavras e funções sintáticas. Um estudo de Semeghini-Siqueira (2000: 8) aponta justamente esse dado, ao pesquisar depoimentos de 120 professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental (60 professores de 1ª a 4ª séries e 60 professores de 5ª a 8ª séries):

> *Uma análise do **conjunto dos questionários** e dos relatórios de **estágio**, tanto de 1ª a 4ª séries quanto de 5ª a 8ª séries, apontam a predominância do **item A** (“força da tradição”) e do **item E** (livro didático) nas práticas pedagógicas da disciplina LP na atualidade. Na pesquisa anterior, foi possível constatar que, de 3ª a 8ª séries, em média, **somente 10%** do tempo das aulas de LP são destinadas à **redação** e, **pelo menos, 60%** do tempo às “**tradicionais aulas de gramática**”, utilizando ou não o livro didático*. [grifos da autora]

Prosseguindo nas considerações sobre a pesquisa realizada, a autora destaca ainda aspectos pertinentes à formação inicial desses dois grupos de professores:

> *Enquanto os cursos de **Letras** privilegiam conteúdos mais específicos para atender os alunos do **ensino médio** (em média **2.200** horas no bacharelado); os cursos de **Pedagogia** reservam **120** horas para os conteúdos da área de linguagem, suficientes para atender somente a clientela da **educação infantil.*** (2000: 8-9). [grifos da autora]

Assim sendo, o problema central que motivou esta pesquisa parte da constatação dos níveis insatisfatórios verificados na proficiência leitora e escritora de inúmeros alunos que passam por um processo formal de escolarização, propondo

um questionamento sobre o papel desempenhado por um ensino de língua materna tão fortemente centrado no estudo da gramática normativa para, em decorrência da reflexão realizada, pensar e propor, como contribuição, uma alternativa que seja mais eficaz. Não obstante, uma visão ampla e global do contexto em que se configura esse problema torna-se necessária para minimizar os riscos de uma hipertrofia do olhar numa só direção, como se vários fatores não estivessem aí implicados.

O conceito de atividade epilingüística

Ainda que muito se discuta a respeito de atividades gramaticais que levam em conta determinadas operações de escrita e reescrita, visando à elaboração e à transformação dos textos, relegando para uma etapa posterior da formação dos alunos – geralmente sugeridos os últimos anos do ensino fundamental – o trabalho para a compreensão de uma metalinguagem gramatical, há fortes evidências de que o termo “atividade epilingüística” seja praticamente desconhecido pelos professores. Ao longo do desenvolvimento de nossa pesquisa, foram constantes as indagações quanto ao que seriam tais atividades. De nossa parte, apenas em 2000 o termo “epilingüístico” passou a integrar nosso vocabulário, quando iniciamos a disciplina MELP (Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa), na Faculdade de Educação da USP – éramos então 50 alunos da Faculdade de Letras.

Em função disso, apresentamos algumas definições dos principais autores que tratam desse conceito. Em Franchi (1991: 36-37), temos o seguinte:

> ***Chamamos de atividade epilingüística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações****. Não se pode ainda falar de “gramática” no sentido de um sistema de noções descritivas, nem de uma metalinguagem representativa como uma nomenclatura gramatical. Não se dão nomes aos bois nem aos boiadeiros. O professor, sim, deve ter sempre em mente a sistematização que lhe permite orientar e multiplicar essas atividades.*
> *[...] Por um lado, ela se liga à atividade lingüística, à produção e à compreensão do texto, na medida em que cria as condições para o desenvolvimento sintático dos alunos:* ***nem sempre se trata de “aprender” novas formas de construção e transformação das expressões; muitas vezes se trata de tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades lingüísticas comuns****. Mas por outro lado, essa atividade é que abre as portas para um trabalho inteligente de sistematização gramatical.* [grifo nosso]

Geraldi (2002: 63-64) chama a atenção para o fato de que:

> *Todas essas considerações mostram a necessidade de transformar a sala de aula em um tempo de reflexão sobre o já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. É por isso que* ***atividades de reflexão sobre a linguagem (atividades epilingüísticas)*** *são mais fundamentais do que aplicação a fenômenos sequer compreendidos de uma metalinguagem de análise construída pela reflexão de outros. Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o*

resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. [grifo nosso]

Travaglia (2001: 34) faz a consideração a seguir:

*As **atividades epilinguísticas** são aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos lingüísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação. (...) A atividade epilingüística pode ser ou não consciente. Se pensamos que inconsciente se relaciona com a gramática de uso, se consciente parece se aproximar mais da gramática reflexiva, todavia, de qualquer forma há uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa.*

Conforme podemos verificar pelos apontamentos dos autores, atividades epilingüísticas são aquelas que permitem operar uma reflexão sobre os recursos da língua de modo a potencializar o seu domínio nas esferas pessoais e/ou sociais que demandam um **uso** eficiente da linguagem verbal. Essencialmente, podemos realizá-las de modo mais ou menos consciente, dependendo das situações e das finalidades pelas quais são empregadas. O cuidado que dispensamos a reformular nossa fala para nos tornarmos melhor compreendidos por nossos interlocutores é um exemplo de atividade epilingüística; quando reescrevemos várias vezes um mesmo texto, transformando-o para tornar sua expressão tão fiel quanto possível aos nossos propósitos discursivos – informar, opinar, convencer, emocionar, satirizar, desculpar-se etc. -, também realizamos inúmeras atividades epilingüísticas. Nos dois casos mencionados, podemos estar mais conscientes de nossas intenções do que das operações que realizamos sobre a língua; no entanto, não deixa de haver uma reflexão lingüística fundamentalmente voltada para o uso. Na escola, o grau de consciência sobre essas operações que realizamos intuitivamente desde que começamos a adquirir nossa língua materna pode elevar-se se houver um trabalho voltado para este fim; o propósito seria alargar o repertório de estratégias a serem deliberadamente utilizadas pelos alunos na construção de seus textos, orais ou escritos, aumentando as suas possibilidades de explorar os diversos recursos da língua e de conhecer os seus efeitos e sentidos. Como diz Franchi (1991: 20):

*(...) **Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja.** No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem as boas definições. Seria mais fácil fazê-lo em uma teoria formal do que em uma análise que tateie pela superfície das expressões. **Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a própria linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas lingüísticas disponíveis para suas mais diversas opções.*** [grifos do autor]

O trabalho epilingüístico, ao permitir que os alunos reflitam sobre a língua, transformando-a concretamente em seus textos, torna possível operacionalizar conhecimentos implícitos que passam a integrar um repertório ilimitado de opções conscientes a serem utilizadas pelos alunos em suas produções. Dessa forma, diremos que o trabalho de teorização sobre a língua só será significativo à medida

que o domínio prático da modalidade escrita estiver se consolidando. Tal domínio é representado por uma flexibilidade lingüística que permita adequar os registros às situações e intenções comunicativas, bem como pelo conhecimento dos valores socialmente atribuídos às diversas variedades lingüísticas.

Assim, no contexto da educação fundamental e, mais ainda, em suas séries iniciais, as atividades epilingüísticas constituem um importante meio de instrumentação para as práticas que envolvem as habilidades lingüísticas dos alunos – ouvir (compreender), falar, ler (compreender), escrever. Isso significa que, permeando as atividades lingüísticas propriamente ditas, centradas em práticas constantes de leitura, escrita e oralidade, as atividades epilingüísticas favorecem, por um lado, a aprendizagem de novas formas de construção e transformação das expressões; por outro, a ativação e operacionalização de um sistema a que o aluno já teve acesso por meio de sua prática lingüística cotidiana.

Estratégias inerentes à atividade epilingüística

No que concerne às atividades epilingüísticas, mais especificamente, destaca-se a refacção textual. A revisão/ refacção/ reescrita de textos, como situações didáticas, pressupõem encaminhamentos que devem ser levados em conta no planejamento das atividades. Isso significa que não basta verificar impropriedades nos textos dos alunos e propor que eles os reescrevam, sem direcionar o foco para aspectos que precisam ser trabalhados. Partindo das produções dos alunos, os PCNs sugerem que, entre os diversos componentes da expressão oral ou escrita, isole-se o fato lingüístico ou discursivo a ser estudado, tomando como ponto de partida as capacidades já dominadas pelos alunos. Para tanto, é necessário que o professor selecione em quais aspectos pretende que os alunos se concentrem de cada vez, posto que não é possível tratar de todos ao mesmo tempo, de forma consciente.

Os procedimentos de refacção textual devem ser ensinados e podem ser aprendidos; não se trata simplesmente de higienizar o texto – ou passá-lo a limpo, como se diz comumente. Revisar e reescrever um texto implica reestruturá-lo, já que uma série de atividades epilingüísticas pode ser realizada entre a sua primeira versão e a última. Dessa forma, a intervenção do professor favorece que os alunos aprendam um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos e também de técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar, reformular trechos), contribuindo para a apropriação progressiva de habilidades de autocorreção.

Destacamos, ainda, que as atividades epilingüísticas precisam focalizar as dificuldades dos alunos e/ou partir do que já sabem para a ampliação das possibilidades de utilização da língua. Nesse sentido, é necessário o diagnóstico criterioso dos pontos que precisam ser trabalhados. Se se pretende que os alunos leiam e escrevam melhor, é preciso pensar em instrumentos que permitam observar como eles estão lendo e escrevendo, que problemas persistem, qual a sua natureza, quais precisam ser trabalhados primeiro e, em função disso, que atividades desenvolver.

Objetivos e procedimentos adotados

Com base no pressuposto de que a reflexão sobre a língua deve voltar-se prioritariamente ao trabalho com atividades epilingüísticas – cuja eficácia em termos de progressos auferidos pelos alunos foi comprovada por Eglê Franchi (1984), em sua pesquisa de mestrado – tomamos como sujeitos 27 professoras efetivas da rede estadual de ensino (região metropolitana da Grande São Paulo), atuantes nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a fim de alcançar os seguintes objetivos:

1) Justificar o trabalho com atividades epilingüísticas e defender sua necessária preponderância sobre o trabalho desenvolvido com atividades metalingüísticas (foco privilegiado do ensino de gramática normativa), em especial nas quatro séries iniciais do ensino fundamental.
2) Refletir sobre aspectos da formação de professores de 1ª a 4ª séries que permitem avaliar a viabilidade dessa proposta.

O contato com esses sujeitos deu-se pela função de professora-tutora que assumimos junto ao grupo, ao longo de dezoito meses de um curso especial de formação superior promovido pela Secretaria Estadual de Educação, em convênio com três grandes universidades paulistas: a USP, a UNESP e a PUC-SP. O início da coleta de dados, propriamente dita, foi precedido de um período exploratório em que tivemos oportunidade de imergir no contexto investigado. Nesse contexto, pudemos com elas interagir e familiarizar-nos, observando-as no contexto específico de sua formação acadêmica. Cumpre-nos, pois, reforçar, que o tempo total de contato com os sujeitos, nesse contexto, abrangeu três semestres, sendo que o convívio com o grupo foi estável por todo esse período – de cinco a seis dias por semana, de quatro a oito horas diárias.

Ao longo desse percurso, fomos percebendo que as professoras de 1ª a 4ª séries também dispensavam um tempo considerável de suas aulas ao ensino da gramática tradicional, especialmente as que lecionavam para as 3ª e 4ª séries, já que as duas primeiras séries são tradicionalmente consagradas a alfabetizar os alunos. Dessa forma, a lacuna que hipotetizávamos existir na passagem do quarto para o quinto ano – e que não descartamos – passou a se configurar também no interior mesmo das séries iniciais: os alunos passam de uma etapa em que se tornaram alfabéticos para uma etapa em que começam a estudar gramática nos moldes tradicionais, sem um trabalho intermediário com atividades de reflexão sobre a língua, que lhes possibilitem operacionalizar conhecimentos de forma consciente.

A partir desta observação, começamos a vislumbrar a necessidade de investigar a natureza dos conhecimentos que essas professoras tinham sobre o modo de ensinar a língua e os conteúdos por elas considerados mais importantes nesse nível de ensino, a fim de verificar o peso que destinavam ao ensino da gramática e como entendiam esse ensino.

Principais resultados

A despeito de uma crença generalizada na utilidade da gramática enquanto instrumento para ler, escrever e até falar melhor, em nada se justifica uma prática de ensino que, a pretexto de alcançar tais objetivos, ocupa-se predominantemente com a fixação de noções teóricas e abstratas. Ler e escrever, aprende-se lendo e escrevendo e, como instrumentação para essas práticas lingüísticas, ao invés de atividades metalingüísticas – que consistem basicamente em desenvolver a capacidade para falar sobre a língua por meio de noções teóricas que designam categorias abstratas -, far-se-á uso, especialmente nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, das atividades epilingüísticas, as quais consistem em refletir sobre as diferentes formas de dizer, não utilizando os "termos técnicos" e recorrendo a exercícios de ampliação, redução, reescrita/ refacção de textos e frases, de modo que se "brinca" com a linguagem sempre com vistas a objetivos específicos (Carlos Franchi, 1991; Semeghini-Siqueira, 1998).

Do perfil formativo das professoras que foram sujeitos de nossa pesquisa, destacamos: a) grupo com formação em nível médio (magistério), efetivas do quadro de docentes da rede estadual de SP, atuantes nas 4 primeiras séries do EF; b) professoras experientes, com, no mínimo, dez anos de atuação no magistério público; c) a grande maioria das professoras declarou ter ficado muito tempo sem estudar ou dedicar-se a leituras teóricas, o que trouxe grandes dificuldades, especialmente nos primeiros meses do curso de formação universitária; d) de maneira geral, segundo afirmações das próprias professoras e conforme análise de suas produções escritas, foram verificadas muitas dificuldades das professoras para ler – sobretudo textos teóricos – e para escrever; e) quanto ao teor das aulas de língua portuguesa nas séries iniciais, a quase totalidade do grupo destacou a prioridade das práticas de leitura e escrita, ainda quando elas mesmas não tivessem o hábito de ler e escrever constantemente; f) em relação à gramática, dez professoras (do total de 27), afirmaram não considerar importante o seu ensino, revelando, em suas justificativas, concebê-la como ensino de metalinguagem gramatical; sete disseram que o ensino de gramática é importante para os alunos melhorarem seu desempenho lingüístico, oral e escrito; e dez reconheceram que o ensino gramatical é importante, mas apresentaram ressalvas que revelam concepções de gramática mais relacionadas com a esfera do uso lingüístico. Vale lembrar que um dos instrumentos utilizados para coletar os dados foi um questionário composto de questões fechadas e abertas, por meio do qual percebemos que nem sempre o afirmado por meio do discurso pôde ser verificado quando analisados os tipos de atividades mais indicados pelas professoras para sanar aquelas que consideravam ser as maiores dificuldades de seus alunos.

Após a conclusão desse curso superior, realizamos um estudo de caso com uma das professoras ao longo de todo um ano letivo, durante o qual ela lecionou para uma 4ª série. Nossa intenção era dialogar sobre questões relacionadas à gramática, avaliação, cotidiano escolar e objetivos do ensino de Língua Portuguesa,

de modo a verificar como ecoaram as contribuições do curso de formação na prática da professora. Para tanto, realizamos entrevistas ao longo do ano, registrando suas falas e submetendo esses registros escritos à sua apreciação. A escolha dessa professora foi determinada por dois fatores: a facilidade de contato e o fato de ser uma professora bastante proficiente na leitura e na produção de textos.

Em seus depoimentos, registramos como sua prática direcionou-se para a proposição de atividades epilingüísticas, como forma de procurar meios para fazer o aluno refletir sobre a língua, ler e escrever melhor. Observamos que, na falta de um conhecimento teórico sobre gramática que a auxiliasse na tarefa de fundamentar suas decisões, seu “saber fazer”, entendido como competência para ler e produzir textos, foi determinante para criar e propor atividades aos alunos.

Por muito tempo o conhecimento de categorias gramaticais foi considerado primordial para a constituição de uma proficiência leitora e escritora, sem se atentar para o fato de que, a despeito de existir um número extremamente limitado de especialistas da língua, há sempre um contingente de usuários que a utilizam de modo bastante eficiente em suas interações cotidianas. Desde que o professor esteja ciente de que precisa, mais do que dominar a técnica de leitura e escrita, incorporar de modo significativo tais práticas à sua vida, estará apto para atuar como parceiro de seus alunos, como parceiro mais experiente que orienta e, na medida em que procura criar ambientes e situações propícias à aprendizagem, acaba ele próprio se tornando um aprendiz.

Essas considerações atentam, mais uma vez, para a evidência de que ao professor do nível I de educação fundamental é mais urgente e indispensável uma boa formação como leitor e escritor do que uma formação teórica extremamente ampla e consistente. A condição fundamental para esse professor empreender um trabalho sistemático centrado em atividades epilingüísticas – no que toca à parte de reflexão sobre o uso da língua – consiste no desenvolvimento e aprimoramento de sua própria competência para ler e produzir textos. O professor que não tem o hábito de ler, escrever e operar sobre seus próprios textos, transformando-os, ampliando-os, sintetizando-os, não terá constituído um repertório mínimo de habilidades que lhe permita ensinar aos alunos como operar de tal forma. Essa pode ser, inclusive, uma das causas do apego de alguns professores à gramática, uma vez que se sentem inseguros e ansiosos ao ter de lidar com uma grande margem de possibilidades no lugar antes preenchido pelas respostas padronizadas dos exercícios tradicionais. Cabe ressaltar que a competência leitora e escritora do professor é condição que favorece, mas não garante, empreender um trabalho que assegure melhores condições de aprendizagem para os alunos.

Dessa forma, observamos que as concepções docentes passam por um momento de desestabilização e reconstrução, apontando ora para posições mais conservadoras, ora mais vanguardistas, às vezes até mesmo quando se consideram as concepções de uma só professora. Acreditamos que esses aspectos integram um quadro de transição, com todas as incertezas e conflitos que o caracterizam. Na medida em que seja consolidado um ambiente propício à reflexão permanente dos

professores sobre questões ligadas à sua esfera de atuação, é possível vislumbrar caminhos que apontem para perspectivas mais promissoras na educação.

Muito embora o professor necessite investir maior tempo de sua formação na potencialização de suas habilidades de leitura e escrita, as atividades epilingüísticas apresentam a vantagem de não exigirem do docente um conhecimento especializado da língua – profundamente técnico/ teórico. Não é essa a natureza do trabalho que ele precisa desenvolver nas quatro séries iniciais do ensino fundamental, de modo que resulta muito mais produtivo, para os alunos e para os professores, investir numa proposta que aumenta as possibilidades de aprendizagem de todos os envolvidos. Tendo em vista a amplitude e complexidade dos conhecimentos a serem auferidos, sobretudo, por meio das aulas de Língua Portuguesa, o aluno entrará em contato com o mínimo de terminologia gramatical que for necessário para a realização de atividades de uso da língua.

Ler, escrever e refletir sobre a língua são as três práticas fundamentais, reconhecidas até mesmo pelo discurso oficial - como se pode depreender pelo que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais, que assumem as contribuições das pesquisas mais recentes no campo educacional. Nas séries iniciais do ensino fundamental, essa prática de reflexão deve voltar-se para o uso lingüístico, protelando para um momento posterior uma reflexão de natureza teórica sobre a língua, desde que seu domínio prático já tenha sido consolidado. A reflexão epilingüística configura-se, pois, como a única necessária e possível nesse nível de ensino.

Referências bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, A.J. e GEWANDSZNAJDER, F. (1998) *O método nas ciências naturais e sociais*. Pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira.

BAGNO, M. (org.) (2001) *Norma lingüística*. São Paulo: Loyola.

______. (org.) (2002) *Lingüística da norma*. São Paulo: Loyola.

______. (2003) *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola.

BAGNO, M.;STUBBS, M. e GAGNÉ, G. (2002) *Língua materna: letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola.

BAKHTIN, M. (1992) *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes (1997) *Aula de português.* Discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes.

BEZERRA, Gema Galgani Rodrigues. *Contribuição às reflexões sobre práticas de ensino de gramática e formação de professores de 1ª a 4ª séries: atividades epilingüísticas em foco*. São Paulo: FEUSP, 2004 (Dissertação de Mestrado).

BOURDIEU. P. (1996) *A economia das trocas lingüísticas*: *o que falar quer dizer.* São Paulo: Edusp.

BRASIL.MEC/SEF. (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (1ª a 4ª séries). Brasília.

BRASIL.MEC/SEF. (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (5ª a 8ª séries). Brasília.

CHARTIER, R. (1996) *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.

FERREIRO, E. (1990) *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez.

FRANCHI, Carlos. (1991) *Criatividade e gramática*. São Paulo: SEE/ CENP.

FRANCHI, Eglê. (1998) *E as crianças eram difíceis... A redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes.

GERALDI, J.W. (1985). Concepções de linguagem e o ensino de Português. In: GERALDI, J.W. (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste.

______. (1997) *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

______. (2002) *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras.

GNERRE, M. (1985) *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes.

ILARI, R. (1985) *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.

MARCUSCHI, L.A. (2001) *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. São Paulo: Cortez.

MATTOS E SILVA, R.V. (1995) *Contradições no ensino de português.* São Paulo/ Salvador, Contexto/ EDUFBA.

NEVES, M.H. de M. (1990) *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto.

______. (2002) *A gramática: história, teoria e análise, ensino.* São Paulo: Editora UNESP.

PERRENOUD, P. (1993) "Ensinar ou a vertigem da dispersão: fragmentos de uma sociologia das políticas pedagógicas". In: *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.* Lisboa: Publicações D. Quixote.

POSSENTI, S. (1996) *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/ Mercado de Letras.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. (1977) *Subsídios para a Implementação do guia curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau: 3ª série*; coord. Idméa Semeghini Próspero Machado de Siqueira. São Paulo, SEE/CENP/DRHU.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, I. (1997) Avaliação diagnóstica da capacidade de uso da língua materna pelo aluno do 1º grau e a formação do professor. *Anais. I Congresso de Ciências da Educação.* Araraquara/ São Paulo: UNESP/USP.

______. (1998) O peso das práticas educativas de gramática, redação e leitura para alunos do primeiro grau em Português: um estudo exploratório a partir da década de 50. *Anais*. II Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. São Paulo: USP.

______. (2000) Práticas pedagógicas vivenciadas no passado, a formação docente e a atuação do professor de língua portuguesa no ensino fundamental no presente. *III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Coimbra.

SOARES, M. (2001) *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica.

TRAVAGLIA, L.C. (2001) *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.